

# ***E essa é a minha opinião: para o estudo da emergência da escrita argumentativa***

*Ana Luísa Costa*

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal  
e Centro de Linguística da Universidade de Lisboa

*Sónia Cerqueira*

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

*Vanessa Carreto*

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

## **Abstract:**

In this article, we present an empirical study on early argumentative writing, in opinion texts written by children of the 2<sup>nd</sup> and 4<sup>th</sup> grade (1<sup>st</sup> cycle of basic education). The analysis of discourse and linguistic properties shows early skills in written argumentation. These results call into question the Portuguese teaching guidelines, which only begin providing for the writing of opinion texts in the 5<sup>th</sup> grade. This study also brings to light the conclusions of similar studies (Brassart, 1990, Leal & Morais, 2006) and contributes to the characterization of writing development and linguistic awareness in the initial school years.

**Keywords:** writing, genre, textual awareness, personal opinion text, argumentative essay.

**Palavras-chave:** escrita, géneros textuais, consciência textual, texto de opinião, texto argumentativo.

## **1. Introdução**

O estudo que se apresenta, de carácter exploratório, insere-se no âmbito dos estudos em Linguística Educacional, procurando, especificamente, compreender alguns aspetos da fase inicial da aprendizagem escrita através da análise de elementos da estrutura textual que evidenciam a ativação de algumas dimensões da consciência linguística e o desenvolvimento da escrita argumentativa.

Alguns estudos sobre escrita argumentativa em fases iniciais da escolarização, como o de Brassart (1990) e o de Leal & Morais (2006), revelam a existência de capacidades precoces



de escrita de carácter argumentativo em crianças no início da aprendizagem da escrita. Em Costa (2016), identificaram-se capacidades de escrita de carácter argumentativo em textos de opinião de alunos portugueses do 4.º ano de escolaridade; contudo, o *corpus* analisado (Costa, 2010) circunscreve-se a textos de uma turma com crianças entre os 9 e os 10 anos, cuja aprendizagem formal da escrita se iniciou há mais de três anos. Para aprofundar esta pesquisa, no presente estudo, aplicam-se as questões formuladas em Costa (2016) à análise de produções escritas de crianças do 2.º ano de escolaridade, justamente na transição para a fase de escrita compositiva. Desta forma, a primeira grande questão, enunciada em (1), replica os propósitos do trabalho mencionado.

(1) A escrita argumentativa deve ser trabalhada desde a emergência da escrita compositiva?

A resposta a esta questão poderá ter implicações na forma de programar o ensino da escrita, uma vez que o entendimento dos documentos orientadores das últimas décadas (DGEBS, 1991, DEB, 2001, DGIDC, 2009, DEG, 2012) tem delineado uma progressão por géneros textuais, dos mais simples para os mais complexos, e não uma progressiva complexificação dentro de um mesmo género<sup>1</sup>. Esta assunção curricular preconiza que não se escrevam textos de opinião antes da escrita de narrativas, de descrições ou de diálogos. Em concreto, segundo o atual Programa e Metas (DGE, 2015, p. 22), não se prevê que os alunos escrevam textos de opinião antes do 5.º ano de escolaridade. Uma consequência deste perfil formativo pode ser a cristalização de capacidades linguísticas e discursivas que não são objeto de ensino explícito antes da adolescência. As reconhecidas dificuldades no domínio de padrões de escrita argumentativa, mesmo por jovens e adultos, decorrerão da natureza intrinsecamente complexa deste género ou do facto de a sua escrita não ser trabalhada desde o início da escolarização?

Para se escreverem textos de carácter argumentativo, é necessário dispor de algumas competências textuais, como a consciência do modelo de texto, e de um repertório de estruturas linguísticas, como conectores causais/explicativos, condicionais e contrastivos, que sustentam

---

<sup>1</sup> Consulte-se Costa (2016) para uma visão detalhada do ensino da escrita argumentativa nos documentos orientadores entre 1991 e 2015.



a argumentação (Costa, 2010, 2015, Bowerman, 1986, Flamenco García, 1999, Lopes, 2004). Assim, em particular com crianças mais novas, mantém-se como questão de investigação outra das questões de Costa (2016), que se enuncia em (2).

(2) Que competências linguísticas e textuais necessárias à argumentação estão em desenvolvimento no 1.º ciclo do ensino básico?

A análise de produções escritas de alunos do 2.º ano comportou ainda um olhar sobre as características mais salientes da escrita nesta fase, convocando aspetos associados ao desenvolvimento de dimensões da consciência linguística, em particular nas soluções encontradas para as representações gráficas e ortográficas da escrita.

Para uma compreensão do estado da arte, no ponto 2. inclui-se um breve enquadramento relativamente a iniciação à escrita e a escrita argumentativa nos primeiros anos de escolaridade. Na secção seguinte, descreve-se a metodologia e apresenta-se a análise dos textos de opinião das crianças do 2.º ano, comparando estes resultados com os obtidos no estudo de textos do 4.º ano. No ponto 4., destacam-se aspetos caracterizadores do limiar da escrita compositiva e, em 5., tecem-se algumas considerações finais.

## **2. A escrita argumentativa nos primeiros anos de escola – breve enquadramento**

Na aprendizagem inicial da leitura, é consensual a identificação de duas fases, uma de decifração, envolvendo a complexa rede de relações grafofonológicas e o acesso ao significado de palavra, e outra de compreensão, implicando o processamento de macrounidades textuais e a compreensão global de texto (Sim-Sim, 2007, 2009). Paralelamente, é possível identificar, na aprendizagem inicial da escrita, uma fase focalizada na dimensão gráfica e ortográfica, incidindo no domínio da palavra, e outra fase, de expansão para a dimensão compositiva da escrita, na qual emerge a capacidade de estruturar unidades linguísticas em texto (Barbeiro & Pereira, 2007, Baptista, Pereira & Viana, 2011). Leitura e escrita, entendidas como, respetivamente, processo de compreensão leitora e processo de produção escrita envolvem capacidades linguísticas e cognitivas diferenciadas, que exigem, naturalmente, abordagens curriculares e didáticas distintas (Pereira & Azevedo, 2005).

Para acompanhar o processo inicial de aprendizagem da escrita, importa perceber o percurso seguido até à emergência da escrita compositiva, entendida como «a competência



relativa à forma de combinar expressões linguísticas para formar um texto» (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 7) e, depois da emergência dos primeiros textos, amparar o desenvolvimento da competência textual, com o domínio de diferentes padrões de escrita: relatos, narrativas, diálogos, descrições, explicações, argumentações.

Vários estudos têm procurado estabelecer as etapas de desenvolvimento da escrita. Em trabalhos sobre a aquisição da escrita antes da sua aprendizagem formal (Ferreiro & Teberosky, 2009, Martins & Niza, 1998; Freitas & Santos, 2001), analisando os escritos produzidos por crianças em idade pré-escolar, identificam-se quatro fases distintas. Numa primeira fase, a pré-silábica, a escrita parece ser independente de critérios linguísticos, sendo orientada mais por critérios como a quantidade de caracteres (associada ao tamanho do referente) do que relacionada com unidades da linguagem oral. Esta fase contrasta com a fase da escrita silábica, na qual se podem reconhecer critérios linguísticos na representação de palavras: cada letra, escolhida arbitrariamente, corresponde a uma sílaba. Na escrita com fonetização, a análise de unidades da linguagem oral pode ir além da sílaba, podendo identificar-se já algumas relações grafofonológicas, ainda que a descoberta do princípio alfabético não esteja completa. É na fase da escrita alfabética que essa descoberta tem lugar, havendo evidências do estabelecimento de relações sistemáticas entre fonemas e grafemas. A coincidência desta fase com o início da aprendizagem formal da leitura e da escrita consolida este processo.

A escrita alfabética descrita nestes estudos, porém, não é a etapa final da aprendizagem da escrita, antes uma fase de domínio de capacidades motoras e da competência gráfica e ortográfica. Trata-se, assim, do limiar de um longo percurso de desenvolvimento da competência compositiva e textual, visando um uso multifuncional da escrita.

Alguns trabalhos têm integrado nas suas propostas de etapas do desenvolvimento da escrita fases que abarcam a composição de textos. Em Pereira & Azevedo (2005, pp. 18-22) e em Martins e Niza (1998, pp. 172-179) destacam-se cinco fases de desenvolvimento, reconhecidas a partir de investigação empírica com crianças até aos 9 anos. No modelo de Nicholls e colaboradores (1989), com base na observação de crianças entre os 5 e os 9 e dos seus professores, propõem-se cinco etapas que dão conta da evolução da escrita em duas dimensões, uma conceptual, centrada na forma de organizar a mensagem a transmitir, e outra de realização, relativa à forma de tornar a mensagem inteligível. Passadas as duas primeiras etapas, uma com produção de garatujas diferentes do desenho e de algumas letras, e outra de uso de grafemas convencionais para representar palavras, emerge uma fase de produção de



textos simples cuja mensagem pode ser lida, pelo menos parcialmente, por outros. Nesta fase, há maior consciência da escrita ortográfica e os jovens escritores parecem estar a lidar com a consciência das unidades «frase» e «texto». Na etapa seguinte, surgem textos coerentes e corretos, nos quais se percebe um plano de texto que estrutura globalmente as ideias; para além desta etapa, é apenas numa quinta fase que os textos aparecem associados ao domínio de diferentes géneros (narrativas pessoais, relatos, explicações...). Nesta última fase, torna-se visível a capacidade de produzir escrita em função de uma representação do leitor e da perspectiva do autor; evidencia-se também uma progressiva complexidade sintática. Segundo este modelo, a possibilidade de diferenciar escrita de carácter narrativo de escrita argumentativa encontra-se na última etapa, que também não é uma meta, mas o início da mestria de diferentes registos e géneros na escrita. Como se caracteriza a escrita nesta fase de diferenciação de padrões de escrita? Como se caracteriza a escrita dos primeiros textos de opinião?

Do ponto de vista da dimensão processual da escrita, segundo a proposta de Bereiter e Scardamalia (1987a, 1987b), com um modelo de «knowledge-telling» e de «knowledge-transforming», uma hipótese que se coloca é a de que, nas primeiras tentativas de estruturação de textos de opinião, os jovens escritores mantenham um registo dominado pelas estratégias de relato, próprias das soluções do modelo menos complexo. Tarefas como as de escrita de textos que requeiram níveis mais elaborados de explicação ou de argumentação podem ser visadas com uma escrita de fuga a mecanismos retóricos mais complexos.

O desenvolvimento da escrita argumentativa, em concreto, tem sido alvo de estudos experimentais, como os de Brassart (1990) e o de Leal & Moraes (2006), que identificaram capacidades precoces de escrita de textos de opinião em crianças no início da escolaridade<sup>2</sup>. Em Brassart (1990), o desenho experimental envolveu 156 alunos, entre os 7 e os 12 anos, e seis testes que aferiam capacidades de produção escrita, resumo oral e compreensão de texto argumentativo. Incluiu também um pré-teste e um pós-teste, aplicado após uma sequência didática de ensino explícito do texto argumentativo. Os resultados evidenciaram a existência de desenvolvimento contínuo na competência de escrita argumentativa a partir dos 7-8 anos. Tendo em consideração os desempenhos dos alunos nas provas de produção livre, de produção restrita e de resumo, Dominique Brassart propõe três etapas globais de desenvolvimento da escrita argumentativa. Na primeira fase, no pré-teste, as crianças entre os 7 e os 9 anos escrevem

---

<sup>2</sup> Para uma revisão mais detalhada destes dois estudos, leia-se Costa (2016).



textos com frágeis ou inexistentes conexões argumentativas, sendo mais explicativos do que argumentativos, dominados por uma progressão cumulativa de tipo «e depois...». Na fase seguinte, com crianças entre os 9 e os 10 anos, aparecem as primeiras formas elementares de articulação argumentativa e surgem os primeiros textos argumentativos, ainda rudimentares, com predomínio de estratégias argumentativas dialogais, próximas da oralidade. Finalmente, na terceira fase, os estudantes entre os 11 e os 13 anos mostram ser capazes de produzir textos com um domínio argumentativo elementar, reconhecíveis como unidades estruturalmente complexas. A conclusão mais interessante deste estudo é a que tem implicações para as práticas pedagógicas: o efeito de aceleração do domínio da escrita argumentativa no grupo de crianças mais novas, decorrente do ensino explícito, parece confirmar que «rien ne permet d'affirmer que, si le texte argumentatif était 'enseigné' au même titre que le récit, ce décalage temporel persisterait» (Brassart, 1990, p. 39).

O estudo de Leal e Morais (2006), cujos parâmetros se replicam na nossa análise, na secção 3, encontrou elementos de escrita argumentativa em textos de crianças entre os 8 e os 12 anos, a frequentar da 2.<sup>a</sup> à 4.<sup>a</sup> série de escolas brasileiras. Neste estudo, analisaram-se 156 textos produzidos por crianças que, no mínimo, dominavam a escrita alfabética. Os resultados, à semelhança do estudo referido anteriormente, evidenciaram capacidades argumentativas muito precoces em configurações textuais que integravam um ponto de vista claro e, pelo menos, uma justificação do ponto de vista defendido. Em alguns textos dos escritores mais novos, da 2.<sup>a</sup> série e da 3.<sup>a</sup> série, foi possível encontrar alguma contra-argumentação, aspeto que para outros alunos parece ser mais difícil de dominar. Embora os autores não consigam explicar as diferenças encontradas, deixam em aberto a hipótese de haver uma elevada variação individual ou efeitos de intervenções pedagógicas diferentes no desenvolvimento da escrita argumentativa.

Da leitura comparada dos modelos de desenvolvimento referidos, parece ser comum posicionar-se a emergência da escrita argumentativa após algum domínio da escrita alfabética e da escrita compositiva, a par da capacidade de se recorrer a estruturas linguísticas cada vez mais complexas. A este propósito, Pereira e Azevedo (2005, p. 54) afirmam que «um nível básico de conhecimento linguísticos e de capacidade para os usar reflexivamente parece imprescindível para o exercício da composição». No estudo que se apresenta a seguir, procurou-se aferir capacidades de escrita argumentativa em textos de alunos do 4.º ano, quando já se



espera um domínio mínimo da escrita compositiva, e em textos de alunos do 2.º ano, com cerca de um ano de iniciação à aprendizagem da escrita.

### 3. Um estudo comparativo de capacidades de escrita argumentativa no 1.º ciclo

O presente estudo reveste-se de um carácter fundamentalmente exploratório, dadas as limitações do *corpus* de textos de crianças do primeiro ciclo, que se circunscreve ao universo de duas turmas de 2.º ano e uma turma de 4.º ano. Sublinhe-se, porém, que o número relativamente reduzido de produções em análise permitiu uma análise qualitativa mais detalhada, que não seria viável num tratamento automatizado de um *corpus* de grandes dimensões. Ainda que, por razões de tratamento da informação, a análise incluía algumas dimensões quantitativas, o tratamento dos dados seguiu uma abordagem predominantemente interpretativa / qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994), visando uma descrição dos desempenhos de alunos nos primeiros anos de aprendizagem da escrita em tarefas de escrita de texto de opinião.

O estudo incide na análise da escrita de duas turmas de 2.º ano, num total de 37 crianças com uma média de sete anos, e tem por referência os resultados de uma turma de 4.º ano de 24 alunos com uma média de nove anos (Costa, 2016). Uma vez que as orientações curriculares das últimas décadas não preveem a escrita argumentativa no primeiro ciclo, em nenhuma das três turmas envolvidas houve qualquer ensino explícito da escrita de texto de opinião, estando todas as crianças pela primeira vez perante uma tarefa desta natureza.

A maior dificuldade deste estudo residiu precisamente na obtenção de dados de escrita argumentativa no primeiro ciclo, em particular no 2.º ano, uma vez que os professores não aceitam facilmente a proposta de pedir aos alunos que escrevam textos de opinião, porque não estão no Programa e Metas (DGE, 2015). Para fazer face a este problema, recorreu-se a uma parte dos dados que foram recolhidos por Carreto (2017) e por Cerqueira (2016) para os seus projetos de investigação no âmbito do mestrado em educação pré-escolar e ensino do primeiro ciclo do ensino básico.

Embora o Programa e Metas (2015) não preveja o ensino explícito de textos de opinião, a verdade é que a escrita argumentativa não está totalmente ausente das solicitações de escrita a que as crianças estão expostas, em articulação com a leitura de textos. Num projeto sobre o ensino explícito da compreensão, para o treino da compreensão crítica, segundo a taxonomia de tipos de compreensão de Català, Català, Molina e Monclús (2001), Cerqueira (2016) elaborou



elaborou itens que implicavam uma tomada de posição ou a explicitação da opinião face a personagens e acontecimentos dos textos. Disso são exemplo os itens 5 e 6, transcritos em (3) e em (4), integrados em dois dos guiões de leitura elaborados para a turma mista de 2.º e de 3.º ano em que desenvolveu a sua intervenção.

(3) *Na tua opinião, o grão-vizir era um chefe bondoso? Porquê?*<sup>3</sup>

(4) *Quando as pessoas visitam os desertos para fazer turismo, costumam andar de camelo. Concordas com esta prática?*<sup>4</sup>

Para o presente estudo, as respostas dos alunos do 2.º ano aos itens de compreensão crítica dos guiões deste projeto de leitura, desenvolvido entre novembro de 2015 e janeiro de 2016, foram analisadas enquanto texto de carácter argumentativo.

O projeto de Carreto (2017) tem por tema o impacto de uma abordagem processual da escrita (com planificação, textualização e revisão) numa turma do 2.º ano. O estudo incide maioritariamente em textos narrativos, mas inclui um texto de opinião em articulação curricular com o tratamento do tema das profissões na área de Estudo do Meio. Este texto de opinião foi realizado no início do 2.º período, em de janeiro de 2016, quando os alunos já tinham mais de um ano de iniciação à aprendizagem da escrita. O enunciado consistia na instrução transcrita em (5).

(5) *Queremos saber a tua opinião. Agora que sabes o que queres ser quando cresceres, escreve um texto dando a tua opinião sobre o que para ti essa profissão tem de bom e de mau. Justifica a tua opinião.*

Na turma de 4.º ano, a tarefa de produção de texto na fase de diagnóstico, descrita em detalhe em Costa (2016), implicava uma tomada de posição sobre as experiências laboratoriais

---

<sup>3</sup> Item de leitura do texto «Sábios como camelos», retirado de Agualusa, J. E. (2014). *Estranhões & Bizarrocos [estórias para adormecer anjos]*. Lisboa: Dom Quixote.

<sup>4</sup> Item de leitura do texto «Os camelédeos», retirado de Fleurus (ed.). (2001). *Respostas às perguntas das crianças – Os animais*. Itália: Fleurus.





em animais para a produção de medicamentos e de produtos de higiene e beleza através da escrita de um texto de opinião.

No quadro 1, apresenta-se uma síntese da constituição do *corpus*.

Fontes	Sujeitos	Textos	Tokens
Carreto (2017)	25 crianças (2.º ano)	25 textos de opinião	1245 tokens
Cerqueira (2016)	12 crianças (2.º ano)	24 respostas a itens de compreensão crítica	288 tokens
Costa (2010, 2016)	24 crianças (4.º ano)	24 textos de opinião	3888 tokens
Total	61 crianças	73 textos	5421 tokens

**Quadro 1:** *Corpus*

Como foi antes mencionado, para caracterizar a competência de escrita argumentativa de crianças no 2.º ano de escolaridade, com um domínio mínimo da escrita alfabética, replicaram-se os critérios de análise seguidos em Costa (2016), distinguindo-se aspetos não só da microestrutura textual, mas também da macroestrutura. Os critérios de análise da macroestrutura consistem na verificação da presença de:

- ponto de vista claro;
- justificação do ponto de vista;
- argumentos;
- contra-argumentos;
- conclusão adequada.

Estes tópicos são comuns a outros estudos sobre argumentação em contexto de escolarização (Brassart, 1990, Marques, 2010), em particular a Leal & Morais (2006), e correspondem a elementos presentes em textos em que se reconheçam sequências predominantemente argumentativas. Ainda que com diferentes graus de incidência, a presença conjunta de todos ou da maioria destes elementos coincidirá com soluções textuais que se aproximam mais de sequências argumentativas (Adam, 2011) do que da simples acumulação de descrições ou explicações. A consideração holística destes elementos permitirá identificar



capacidades precoces de escrita argumentativa, bem como conhecer as dificuldades dos escritores mais jovens face ao texto de opinião.

Ao nível da microestrutura, tal como tinha sido analisado nos textos do 4.º ano, quantificaram-se quer os conectores que são usados precocemente na oralidade, quer conectores típicos da argumentação, como os contrastivos, os causais e os condicionais. De forma não surpreendente, dado tratar-se de textos da fase inicial de escrita, a análise tornou evidentes algumas características da escrita na transição para a fase compositiva. Assim, para descrever propriedades específicas de produções no limiar da escrita compositiva, foram ainda tidos em consideração indicadores do domínio gráfico e ortográfico, como a extensão em número de palavras, o grau de composicionalidade do texto, a pontuação e a ortografia.

Os textos foram transcritos segundo os critérios do sistema CHILDES (MacWhinney, 2000), de acordo com a adaptação a dados de escrita do *corpus* de Costa (2010).

### 3.1. Análise de aspetos da macroestrutura

Embora as tarefas que envolviam escrita argumentativa propostas às três turmas fossem diferentes – resposta a itens de compreensão crítica, texto de opinião sobre a profissão preferida, texto de opinião sobre experiências laboratoriais em animais, as circunstâncias pedagógicas nas três turmas eram equivalentes: não houve antes ensino da escrita argumentativa. Ainda assim, nos textos dos dois níveis de ensino, encontraram-se capacidades precoces de argumentação escrita em textos que se puderam reconhecer globalmente como de carácter argumentativo. Em concreto, em mais de metade dos textos tanto dos alunos mais velhos, do 4.º ano, como dos do 2.º ano é enunciado um ponto de vista claro sobre a perspetiva que vai ser defendida e recorre-se a uma forma de justificação do ponto de vista. Tanto nos textos dos escritores menos experientes, do 2.º ano, como nos textos dos finalistas do 1.º ciclo, do 4.º ano, parece haver mais dificuldades na apresentação de contra-argumentos (com dificuldades muito acentuadas entre os escritores mais jovens) e na estruturação de uma conclusão adequada ao texto. No quadro 1, sistematizam-se os resultados da análise dos elementos da macroestrutura das produções escritas dos alunos do 2.º ano e dos alunos do 4.º ano<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Uma análise qualitativa mais detalhada dos textos dos alunos do 4.º ano pode ser consultada em Costa (2016).



ESTRUTURA TEXTUAL	Textos do 2.º ano		Textos do 4.º ano	
	Total em 49 textos	Percentagem	Percentagem	Total em 24 textos
Ponto de vista	30	62,2%	95,8%	23
Argumentos	21	42,8%	87,5%	21
Justificação do ponto de vista	29	59,1%	79,2%	19
Contra-argumentos	8	16,3%	33,3%	8
Conclusão	9	18,3%	45,8%	11

**Quadro 2:** Elementos da macroestrutura

A análise comparativa da macroestrutura dos textos dos alunos do 2.º ano e dos alunos do 4.º ano revela alguma simetria entre os valores: embora as capacidades evidenciadas pelos alunos do 2.º ano sejam consistentemente inferiores às das crianças do 4.º ano, as maiores dificuldades situam-se no recurso a contra-argumentos e na estruturação de uma conclusão adequada, o que é coincidente com os resultados de Brassart (1990) e de Leal e Morais (2006). Em (6), transcreve-se na íntegra um texto que ilustra quer a dificuldade geral em expressar contra-argumentos (a ideia de «ter de levantar cedo» fica por explicar), quer a dificuldade em estruturar de modo adequado uma conclusão, neste caso inexistente.

(6) \*WA8: professora [\*spe<sup>6</sup>: Professora]

\*WA8: As professoras ensinao [\*spe: ensinam] coizas [\*spe: coisas] [\*spe: \*.] Para [\*spe: para] os meninos apranderem [\*spe: aprenderem] Matemática [\*spe: \*,] português e estudo do meio.

\*WA8: Mas temos de nos levantar cedo.

(*Texto de opinião, 2.º ano*)

O facto de os 49 textos escritos por alunos do 2.º ano incluírem dois produtos textuais distintos – respostas a um item de avaliação crítica, que envolvia manifestar a opinião sobre um elemento textual, e texto de opinião sobre profissões – pode levar a questionar a comparabilidade dos resultados. Todavia, a consideração dos resultados desagregados, resultantes exclusivamente da análise dos textos de opinião do 2.º ano, do mesmo género que os textos do 4.º ano, evidencia igualmente maiores dificuldades no recurso a contra-argumentos

<sup>6</sup> \*spe – linha de anotação em que se assinalam erros de representação gráfica e ortográfica (*spelling*), como ortografia, acentuação gráfica, pontuação, maiúsculas / minúsculas.



e na redação de uma conclusão adequada. O quadro 3 apresenta os resultados da análise da macroestrutura dos textos de opinião do 2.º ano.

ESTRUTURA TEXTUAL	Total em 25 textos	Percentagem
Ponto de vista	13	52%
Justificação do ponto de vista	18	72%
Argumentos	13	52%
Contra-argumentos	7	28%
Conclusão	8	32%

**Quadro 3:** Elementos da macroestrutura dos textos do 2.º ano

Ainda que os alunos do 2.º ano tenham usado mais argumentos nos textos de opinião do que nas respostas a itens de leitura, a análise da qualidade dos seus argumentos manifesta fragilidades nesta capacidade. Além disso, note-se que, na análise global (quadro 2), os textos dos alunos mais novos têm menos de metade do número de argumentos por texto que os seus colegas do 4.º ano.

Analisando a constituição dos argumentos integrados pelos alunos do 2.º ano em defesa dos seus pontos de vista, uma dificuldade notória parece prender-se com a estabilização do conhecimento semântico de relações proposicionais de causa ou de explicação. Apesar de usarem estruturas sintaticamente corretas com «porque», as relações de causa ou de explicação que estabelecem são, em muitos casos, semântica e pragmaticamente implausíveis ou inadequadas ou insuficientes face ao que, no padrão do adulto, se espera como causa ou como explicação. São exemplos de explicações inadequadas ou insuficientes a resposta transcrita em (7) e o excerto retirado de um dos textos de opinião, em (8).

(7) \*WRI: Eu ajoque [%spe: acho que] devem andar de camelos porque eu concordo coniso [%spe: com isso] porque é firo [%spe: giro] e muito giro os camelos.

*(Resposta a item de opinião, 2.º ano)*

(8) \*WA1: Eu gosto muito de uma profeção [%spe: profissão] chamada policia [%spe: polícia] [%spe: 0.] eu [%spe: Eu] gosto muito porque é boa [...]

*(Excerto de texto de opinião, 2.º ano)*



Da comparação entre a macroestrutura dos textos de opinião dos escritores do 2.º ano e dos do 4.º, sobressaem duas grandes diferenças. A primeira é, de alguma forma, esperada na fase de emergência da escrita compositiva e consiste na existência de três crianças do 2.º ano que ainda não conseguem compor um texto, limitando-se a escrever algumas frases e palavras sobre o tema, sem conexões textuais. No quarto ano, ao contrário, já todos os textos evidenciam composicionalidade. Como exemplo desta escrita (ainda) não compositiva, transcreve-se integralmente, em (9), outro dos textos de opinião sobre profissões.

(9) \*WA3: Eu sou cientichta [%spe: cientista].

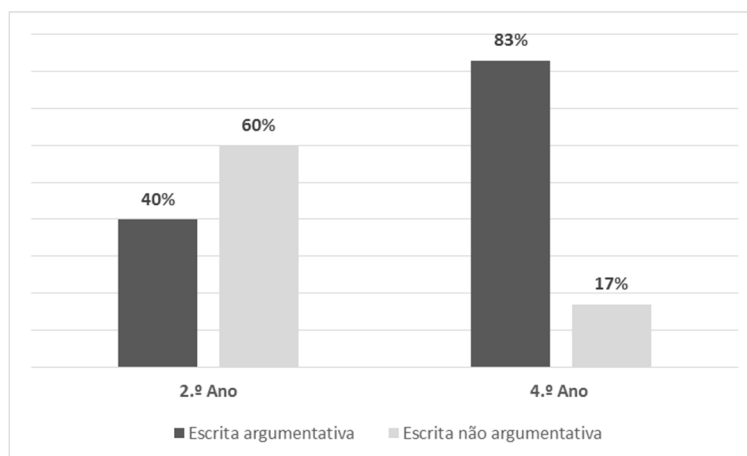
\*WA3: Fazemos lícidos [%spe: líquidos] pigozos [%spe: perigosos].

\*WA3: Cosms troir [%spe: construir] robôs iaspriencias [%spe: e as experiências].

\*WA3: É bom e eu gostoa [%spe: gosto-a] [\*]<sup>7</sup> de a tar [%spe: ter].

(*Texto de opinião, 2.º ano*)

Saliente-se, contudo, que a grande diferença entre os escritos do 2.º ano e os do 4.º ano reside, justamente, na capacidade de escrever textos que se percebam como textos predominantemente argumentativos: se, no 4.º ano, 83% dos alunos manifesta competências elementares de escrita argumentativa, esta percentagem fica abaixo dos 50% no 2.º ano, como se ilustra no gráfico da figura 1.



**Figura 1:** Produção de escrita predominantemente argumentativa (2.º ano e 4.º ano)

<sup>7</sup> A notação [\*] assinala um problema de natureza morfosintática, associado, por exemplo, a padrões de colocação de clíticos, concordância, etc. Este tipo de anotação facilita as buscas automáticas.



No 4.º ano, entre os 24 textos de opinião, a maioria apresenta padrões de escrita argumentativa, sendo apenas 4 aqueles em que dominam outros tipos de registo, como o relato ou o diálogo. Ao contrário, entre os 25 textos escritos pelos alunos do 2.º ano, a maioria, num total de 15, evidencia aquilo que, segundo Scardamalia e Bereiter (1987a; 1987b), se caracteriza como uma fuga para o modo de relato de conhecimento, face à impossibilidade de se manterem padrões de escrita mais complexos. Em (10), apresenta-se a transcrição completa de um texto que ilustra uma estratégia para fazer frente à tarefa, respeitando o tema dado, mas refugiando-se num padrão retórico menos complexo, de relato.

(10) \*WA23: A minã [%spe: minha] profissão ♥

\*WA23: Eu tava [%spe: estava] a pasar [%spe: passar] pel [\*] um veterinário e tava [%spe: estava] lá uma amiga e um amigo e eu disse tamai [%spe: também] posso terabalar [%spe: trabalhar] e diserõ [%spe: disseram] ta [%spe: está] bei [%spe: bem] e eu vi muitos [%spe: muitos] cais [%spe: cães] [%spe: 0,] gatos [%spe: 0,] cavalos e liouis [%spe: leões] e citas [%spe: chitas] e tigres [%spe: 0.].

*(Texto de opinião, 2.º ano)*

Neste texto, a jovem escritora, na impossibilidade de lidar com um padrão de escrita mais argumentativo, enfrenta o tema, o seu problema retórico, relatando um acontecimento imaginado, relacionado com a profissão que gostaria de ter. Ao contrário do texto anterior, em (9), que ilustra uma escrita não compositiva, as repetições de «e» e de «eu» evidenciam formas incipientes de coesão interfrásica e referencial, respetivamente. De certa forma, estas estratégias imperfeitas de coesão parecem assinalar a emergência da textualidade, no sentido da passagem da acumulação de palavras e frases para a composição do texto.

Em contraste com os exemplos (9) e (10), na mesma turma de 2.º ano, no mesmo nível de ensino e com a mesma idade aproximadamente, a escritora do texto (11) parece dominar de forma bastante aceitável padrões de escrita argumentativa, próximos dos de alguns dos seus colegas do 4.º ano.

(11) \*WA9: É bom ser médica

\*WA9: Eu quando for grande quero ser médica.

\*WA9: ser [%spe: Ser] médica é Muito Bom.



\*WA9: foi [%spe: Foi] o meu pai que me encorajoume [%spe: encorajou-me] [\*] a ser médica.

\*WA9: Quando as pessoas tão [%spe: estão] doentes [%spe: 0,] as o/os médicas ou médicos tratão [%spe: tratam] e põem as pessoas feliz [\*], contente [\*] e Boas [%spe: boas].

\*WA9: se [%spe: Se] uma pessoa correr prigo [%spe: perigo] ou risco [%spe: risco] de Vida [%spe: 0,] os médicos e as médicas fazem todo [%spe: tudo] para correr bem.

\*WA9: mas [%spe: Mas] se correr mal [%spe: 0,] os médicos não podem fazer nada.

Os três exemplos de textos transcritos, (9), (10) e (11), ilustram três perfis distintos de escrita de alunos de uma mesma faixa etária e do mesmo nível de ensino, do 2.º ano. Esta constatação da existência de perfis de desempenho de escrita argumentativa bastante heterogéneos no mesmo nível de escolaridade parece apontar para conclusões divergentes das de Brassart (1990), que associa três estádios de escrita argumentativa a três faixas etárias diferentes.

Paralelamente, os indícios de complexificação estrutural no recurso a mecanismos elementares de coesão, no texto (10), com conexões asseguradas por «e» e, no texto (11), já com o recurso a conectores como «quando», «se» e «mas» permitem considerar estas pistas de nível microestrutural interessantes para a descrição do perfil das capacidades de argumentação escrita nos primeiros anos de escolarização.

### 3.2. Análise de aspetos da microestrutura

Como foi inicialmente referido, ao nível da microestrutura, as propriedades específicas de textos de carácter argumentativo seleccionadas para análise foram as conexões a que os escritores mais novos recorrem para expressar nexos contrastivos, causais/explicativos e condicionais, tipicamente associados a textos de carácter argumentativo (Costa, 2010, 2015, Flamenco García, 1999, Lopes, 2004).

Da análise das estratégias de coesão interfrásica nos textos das crianças do 2.º ano e do 4.º ano, torna-se saliente que os conectores mais usados nos primeiros textos de opinião são os mesmos que se usam precocemente, na oralidade, pelo menos desde os dois anos de idade. Num



estudo sobre a emergência de conectores num *corpus* de aquisição da linguagem, Costa, Alexandre, Santos e Soares (2008), estabelecem a escala de emergência que se reproduz em (12), sendo ainda mais precoce e mais frequente nos dados analisados o conector «e».

(12) Escala de emergência de conectores (*Corpus* Santos, 2006)

mas (2;2.8) > porque (2;3.22) > se (2;5.23)

Nos textos do 2.º ano, as crianças transferem para a escrita o leque de conectores que já usam na oralidade: além do «e», usado plurifuncionalmente, entre os conectores contrastivos, causais/explicativos e condicionais, encontra-se o «mas», o «porque», acompanhado de «por isso», e o «se», como se pode ler no quadro 4.

Conectores	e	mas	porque	por isso	se
Total de ocorrências	67	12	48	2	2
Média por texto <sup>8</sup>	1,4	0,2	0,9	0,04	0,04

**Quadro 4:** Ocorrências de conectores argumentativos nos textos do 2.º ano

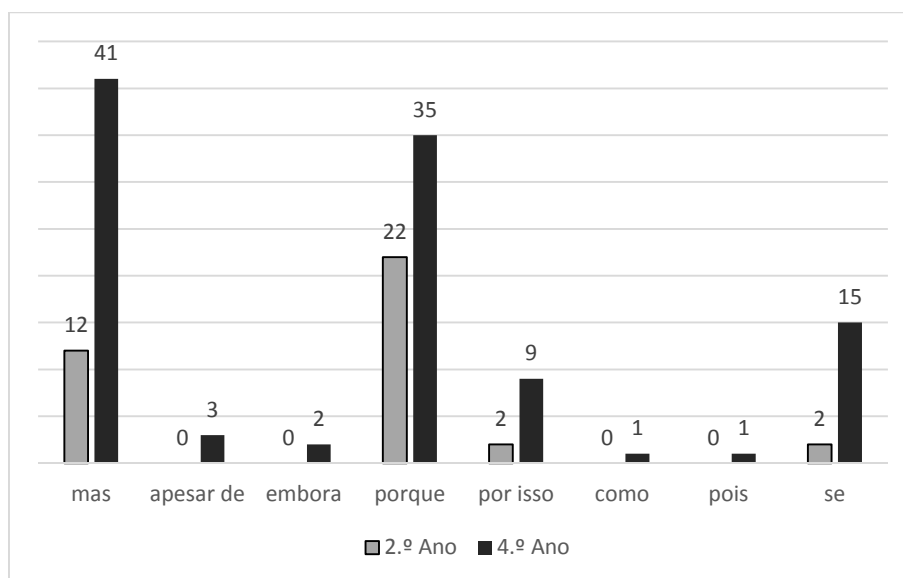
Entre os textos dos escritores mais novos, a par do «e», as crianças estruturam os seus textos com «mas» e «porque», sendo os mais frequentes «e» e «porque». A expressão de contraste é feita exclusivamente por «mas», o valor explicativo é dominado por «porque», havendo dois casos de «por isso». Num único texto, o que se transcreveu em (11) como exemplo de uma escrita argumentativa mais desenvolvida, há duas ocorrências de «se» condicional.

Comparando os resultados do 2.º ano com os do 4.º ano, no gráfico da figura 2, destaca-se não só menor quantidade, mas também menor diversidade no recurso a conectores pelos escritores mais novos.

<sup>8</sup> A média dos conectores por texto é estabelecida pela divisão do número de ocorrências um dado conector pelo total de palavras do texto.







**Figura 2:** Conectores nos textos de opinião (2.º ano e 4.º ano)

Nos textos dos alunos de 2.º ano, não aparecem conectores contrastivos e causais/explicativos como «embora», «apesar de», «pois» e «como», ainda que, mesmo no 4.º ano, estas ocorrências sejam residuais. O que parece estar a acontecer nesta fase de desenvolvimento da escrita compositiva, atendendo, por exemplo, aos casos de «mas», «por isso» e «se», em que a produção duplica do 2.º para o 4.º ano, é um crescimento no conhecimento e uso destes itens, que comportam informação tanto funcional, como lexical. Esta hipótese está em consonância com os resultados de Costa (2010) para os conectores concessivos em fases mais tardias da escolarização.

Relativamente a outras características da microestrutura textual, o aspeto que melhor estabelece a distinção entre textos do 2.º ano e textos do 4.º ano é a dimensão da representação gráfica e ortográfica da escrita, o que, aliás, não é de estranhar nesta etapa da escrita alfabética (Baptista, Pereira & Viana, 2011; Pereira & Azevedo, 2005). Na secção seguinte, destacam-se algumas das soluções gráficas e ortográficas a que os escritores mais novos recorrem enquanto estabelecem a textualidade dos seus primeiros escritos.



#### 4. Alguns dados para a caracterização da emergência da escrita compositiva

Estando mesmo no limiar da escrita compositiva, as características mais salientes da escrita argumentativa dos alunos do 2.º ano estão associadas ao domínio da representação gráfica e ortográfica da escrita, em concreto à ortografia das palavras e à pontuação, para as quais as crianças encontram soluções alternativas aos usos convencionais que permitem perceber não só manifestações de consciência fonológica, em particular, silábica, mas também de consciência sintática e de palavra.

Das 1533 formas ortográficas das palavras usadas na totalidade dos textos do 2.º ano, 373, o correspondente a 24% das palavras, apresentam soluções ortográficas não convencionais, com tipos de erros pouco frequentes ou inexistentes no 4.º ano, como os que evidenciam estabilização da consciência da fronteira de palavra, como se exemplifica na hipossegmentação, em (13) e em (14), ou na hipersegmentação, em (15).

(13) \*WRI: iaspriencias [%spe: e as experiências]

(14) \*WRI: coniso [%spe: com isso]

(15) \*WRI: Cosms troir [%spe: Construir]

Outras grafias não convencionais revelam duas soluções para enfrentar, agora na escrita, sílabas com ataques complexos, como no exemplo (16), com uma metátese, e no (17), com uma epêntese.

(16) \*WRI: Tartafa [%spe: Tratava]

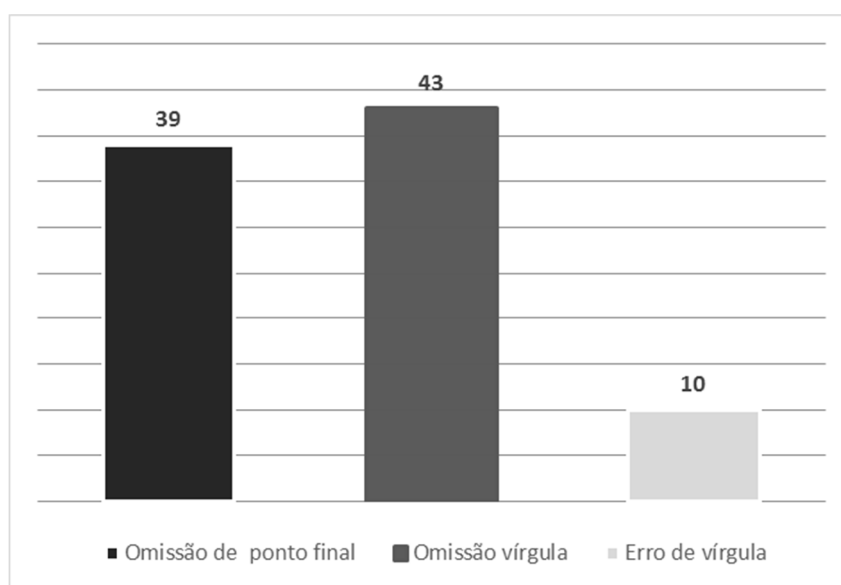
(17) \*WRI: livaros [%spe: livros]

Não sendo evidente que os alunos à entrada para a escola ainda não tenham estabilizado o conhecimento da estrutura interna da sílaba, uma vez que nesta fase, geralmente, as produções orais das crianças já não apresentam dificuldades desta natureza, as soluções gráficas encontradas parecem ir buscar as estratégias usadas na oralidade em estádios anteriores da aquisição da linguagem. Este aspeto tem vindo a ser observado em trabalhos sobre aquisição



da sílaba e desenvolvimento da competência ortográfica (Freitas e Santos, 2001) e parece espelhar a constatação de Santos, Freitas e Veloso (2014, p. 424): «As estratégias usadas no processo de aquisição, na oralidade, parecem, assim, ficar disponíveis cognitivamente para serem reativadas, agora em contexto de produção de formatos ortográficos, em faixas etárias tardias, nas quais o desenvolvimento fonológico está já terminado».

Os primeiros usos de sinais de pontuação na escrita compositiva correspondem igualmente a soluções diferentes das convencionais. São menos as vírgulas usadas em contextos proibidos, provocando erros de pontuação, do que as omissões quer de vírgulas, quer de pontos finais, o que assinala fundamentalmente escassez no recurso aos sinais de pontuação, como se ilustra no gráfico da figura 3.



**Figura 3:** Pontos e vírgulas nos textos do 2.º ano

Os erros de pontuação por omissão de vírgulas e de pontos finais parecem estar associados à estabilização da consciência sintática, da qual depende a capacidade de segmentar constituintes da frase, frases e períodos. O que parece um paradoxo é que o aumento da extensão textual, que corresponde a evolução da dimensão compositiva da escrita, corresponde não a uma melhoria, mas a um aumento dos erros de pontuação. De facto, o aumento da extensão textual, na escrita compositiva, tem como consequência o aumento da complexificação das estratégias coesão interfrásica, como se explicitou no ponto 2., por exemplo com repetições de «e», associadas a faltas de pontuação pela dificuldade em segmentar unidades sintáticas e



textuais com pontos e com vírgulas. Por outro lado, o aumento e diversificação de conectores, como os mencionados no ponto 3., acarreta o domínio de regras de uso de vírgula dependentes de conjunções coordenativas e subordinativas. Caso o ensino da escrita não seja sustentado, desde o início, pela explicitação progressiva e intencional das convenções de ortografia e de pontuação, o domínio desta dimensão da escrita poderá ficar sujeito a estagnação.

## 5. Considerações finais

À falta de uma melhor forma de conclusão, «E essa é a minha opinião» é uma das formas imperfeitas de fecho de um dos textos de opinião do 2.º ano. Vários dos outros textos analisados optam por terminar com a palavra «Fim». Estando o estudo da aprendizagem inicial da escrita argumentativa longe do seu fim, os resultados obtidos nos dois trabalhos exploratórios a que se reporta o presente artigo permitem tecer algumas considerações, retomando as questões iniciais.

Tendo por referência a primeira questão, a análise comparativa da escrita argumentativa no 2.º ano e no 4.º ano, apesar de não haver ensino explícito e intencional, evidencia crescimento ao longo do 1.º ciclo. Ainda que em proporções diferentes no 2.º e no 4.º ano, a identificação capacidades incipientes de escrita argumentativa leva a crer que este género devia integrar as orientações programáticas desde o início da escrita compositiva. Esta hipótese, que confirma tendências identificadas em trabalhos como o de Brassart (1990) e o de Leal & Morais (2006), deve conduzir a uma reflexão sobre a forma como os documentos orientadores têm preconizado a progressão da escrita de diferentes géneros textuais ao longo da escolaridade.

Atendendo à segunda questão, relativa às competências textuais e linguísticas em desenvolvimento no 1.º ciclo, de forma mais acentuada nas crianças mais novas, são áreas mais frágeis da escrita argumentativa, que podiam beneficiar de intervenção educativa, (i) a apresentação de argumentos nas justificações, (ii) a expressão de contra-argumentos e (iii) a estruturação de uma conclusão. De forma paralela, o recurso a conectores argumentativos contrastivos, de causa/explicação e condicionais parece estar em crescimento ao longo desta fase de escolarização. A escrita de textos de opinião pode constituir um motor para o envolvimento em contextos linguísticos com sentido, promotores do conhecimento e uso de mecanismos de coesão interfrásica. O desafio da escrita compositiva, com o aumento do número de palavras e a complexificação das estratégias de coesão textual, requer intervenções educativas que visem a promoção da competência ortográfica e da consciência linguística nas suas dimensões fonológica, de palavra e sintática.



Acima de tudo, a identificação de perfis diferenciados de escrita entre os alunos de um mesmo nível, em concreto no 2.º ano, fundamenta práticas de ensino da escrita assentes em estratégias de diferenciação pedagógica e, provavelmente com muitos benefícios, em tarefas de escrita cooperativa.

## Referências

- Adam, Jean-Michel (2011) *Textes: Types et Prototypes* [1992]. 3.ª edição. Paris: Armand Colin.
- Barbeiro, Luís Filipe & Maria Luísa Álvares Pereira (2007) *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: ME.DGIDC.PNEP.
- Baptista, Adriana, Barbeiro, Luís Filipe & Fernanda Leopoldina Viana (2011) *O ensino da escrita: a dimensão gráfica e ortográfica*. Lisboa: PNEP. DGIDC.ME.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bowerman, Melissa (1986) First steps in acquiring conditionals. In Elizabeth Traugott et al. (orgs.). *On Conditionals*. Cambridge: Cambridge University Press, 285-307.
- Brassart, Dominique (1990) Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans. *Revue Française de Pédagogie*, n.º 90, pp. 31-41.
- Carreto, Vanessa (2017) Relatório da componente de investigação de Estágio III do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico [em curso].
- Català, G., Català, M., Molina, E. & Monclús, R. (2013) *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1.º - 6.º de primaria)*. 8.ª Edição. Espanha: Editorial GRAÓ.
- Cerqueira, Sónia (2016) *A Família Compreensão como estratégia de metacognição associada ao ensino explícito da compreensão na leitura no 2.º e 3.º ano do Ensino Básico*. Relatório da componente de investigação de Estágio III do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresentado à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal
- Costa, Ana Luísa (2010) *Estruturas contrastivas: desenvolvimento do conhecimento explícito e da competência de escrita*, dissertação de doutoramento apresentada à Universidade de Lisboa.
- \_\_\_\_\_ (2015). Gramática & escrita: o caso das contrastivas. *Revista Palavras*, n.º 46-47, pp. 72-89.



- \_\_\_\_\_ (2016). No limiar da escrita compositiva: um estudo exploratório. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*. N.º 2, pp. 173-203.
- Costa, Ana, Nélia Alexandre, Ana Lúcia Santos & Nuno Soares (2008) Efeitos de modelização no *input*: o caso da aquisição de conectores. In Ana Lúcia Santos & Sónia Frota (orgs.) *Textos Seleccionados do XXIII Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL, Colibri, pp. 131-142.
- DEB (2001) *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: DEB.ME.
- DGE (2012) *Metas curriculares de Português. Ensino básico*. Lisboa: MEC.
- DGE (2015) *Programa e metas curriculares de Português do ensino básico*. Lisboa: DGE. MEC.
- DGEBS (1991) *Programa de Língua Portuguesa - Plano de Organização do Ensino/Aprendizagem – Ensino Básico – 3.º Ciclo*, vol. I e II. Lisboa: DGEBS.ME.
- DGIDC (2009) *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC.ME.
- Ferreiro, Emilia & Ana Teberosky (2009) *Psicogênese da língua escrita*. [1979]. Porto Alegre: Artmed.
- Flamenco García (1999) Las Construcciones Concesivas y Adversativas. In Violeta Demonte y Ignacio Bosque (dirs.) *Gramática Descriptiva de la Lengua Española – 3 - Entre la Oración y el Discurso*. Madrid: Espasa-Calpe, pp. 3805-3878.
- Freitas, Maria João & Ana Lúcia Santos (2001) *Contar (histórias de) sílabas*. Lisboa: APP, Colibri.
- Leal, Telma Ferraz & Artur Gomes de Morais (2006) *A argumentação em textos escritos: a criança e a escola*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Lopes, Helena Couto Lopes (2004) *Aspectos Sintáticos, Semânticos e Pragmáticos das Construções Causais*. Dissertação de doutoramento, Universidade do Porto.
- Marques, Carla (2010) *A argumentação oral formal em contexto escolar*, dissertação de doutoramento apresentada à Universidade de Aveiro.
- Martins, Margarida Alves & Ivone Niza (1998) *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- MacWhinney, Brian (2000) *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. 3.<sup>a</sup> edição. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.



- Nicholls, John et al. (1989) *Beginning Writing*. Philadelphia: Open University Press.
- Pereira, Maria Luísa Álvares & Azevedo, Flora (2005) *Como abordar... A escrita no 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Areal Editores.
- Santos, Rita Nazaré, Maria João Freitas & João Veloso (2014) Grupos consonânticos na escola: desenvolvimento fonológico e conhecimento ortográfico. *Diacrítica*, 28/1.
- Scardamalia, Marlene & Carl Bereiter (1987a) *The psychology of written composition*. Nova Iorque e Londres: Routledge.
- Scardamalia, Marlene & Carl Bereiter (1987b) Knowledge telling and knowledge transforming in written composition In Rosenberg, Sheldon (ed.) *Advances in applied psycholinguistics. Vol. 2. Reading, writing and language learning*. New York: Cambridge University Press.
- Sim-Sim, Inês (2007) *O ensino da leitura. A compreensão de textos*. Lisboa: PNEP. DGIDC. ME.
- \_\_\_\_\_ (2009) *O ensino da leitura. A decifração*. Lisboa: PNEP. DGIDC. ME.

